

宗教と宗教教育の視点から見た「特別の教科 道徳」の問題

森 田 美 芽

序

2015 年、他の科目に先んじて学習指導要領が改訂され、これまでの「道徳の時間」に代わって「特別の教科 道徳」が設置され、小学校で 2018 年、中学校で 2019 年より完全実施されている。この「道徳」の教科化が決まった時、多くの波紋を呼んだ。一般的には、道徳教育は主に家庭で担うべきものであり、学校だけにその任を委ねるべきものではないという意見、また「いじめ」の深刻な問題に対し道徳教育を強化するという意味合いも喧伝された。一方で、主に教育関係者により、それが本当にいじめ防止につながるのか、あるいは本質的に、道徳を教えることは可能なのか、あるいは道徳に対する評価が可能かという疑問も呈示された。また、現実には教えてみて、評価の難しさ、評価に関わる手間や時間が物理的に負担であるという声も多く聞かれる。

はたしてこれらの批判は妥当であろうか。あるいは、もっと根本的に、道徳教育自体がどうあるべきか、日本の道徳教育は果たして適切であるのかといった問題が考えられる。

しかし、そこで考えるべき問題として、道徳教育については、方法論以前に、どのような人間観を前提としているか、という点である。哲学・倫理学や宗教学といった哲学系諸学において問題となっているような、人間への理解と困難はどのように反映されているだろうか。また、そうした深い人間理解に立つ時、こうした教育の中で、逆に疎外されたり抑圧されたりするものはないだろうか。あるいは、そうした道徳教育の枠にはまらない子どもを、どう助けることができるだろうか。本稿では、特に宗教及び宗教教育の視点から、第一に「道徳」の教科化の問題、第二に、その中で宗教における人間観との葛藤の問題、第三に現在の道徳教育と宗教の関わりについての問題、第四に宗教を建学の精神とする学校教育における問題について考える。そのことによって、「特別の教科 道徳」における課題をまとめ、宗教及び宗教教育に携わる立場から、よりよい道徳教育と宗教教育の実現のための提言としたい。

1 「特別の教科 道徳」をめぐる問題

(1) 批判の論点とその問題

まず、「教科化」そのものの持つ危険性についての指摘がある。池田 (2019) ¹ は、戦前の「修身」を中心とした教育が、軍国主義の時代の中で、教育勅語を国民の思想や価値観を統一していくために、学校で行われる「儀式」とセットで利用したと指摘する。日本の学校で、入学式や卒業式等の儀式が重んじられたのは、そこで「教育勅語」が奉読され、天皇中心主義という論理を体現化するものであったからである。そして道徳の教科化は、それと同じ路線を示すものである

とする。池田は、公教育による価値の独占を危険視し、公教育は価値観に踏み込むべきではない、とする。そのため道德の教科化が、「教科」という形式を作ることにより、現状はそうでなくても、将来、「枠を作ってしまうと、何を入れるかはあとから好きなように変えられる」²というふうに、教育勅語という枠によって、軍国主義への批判を許さず子供たちを戦争に引きずり込んだ時代のやり方と同じ危険性を示唆している。

また、「道德」の内容についても、どうしても価値の押し付けのようであること、また特定の価値を一面的に強調することの問題点を指摘する声もある。大和（2018）らは、たとえば、「主として自分自身に関すること」では、「善悪の判断、自立、自由と責任」について、「低学年から、善悪の判断を前面に出して、良いことはすすんで、自信をもってと、実行力を求めています、善悪の判断への試行錯誤、迷いなどは、どのように扱われるのでしょうか。」³という意見がある。また「正直、誠実」に関しても「うそをつかない、ごまかさない、正直に誠実にと呼び掛けていますが、念仏のように繰り返すことだけを考えているのだとすると、いかがなものでしょうか。正直、誠実のもとになる相互信頼や人権尊重についても、考えさせたいものです。政治家や大人たちの行動に疑問を感じる子たちは多いと思います。」と語っている。また自主、自立、自由に対し、責任を強調しすぎることは、試行錯誤を認めない可能性を持つことや、「規則の尊重」が、法やきまりを自分たちでよりよくすることや、権利のために義務があることを理解させる必要があることを指摘する。そのほか、「伝統や文化の尊重」が偏狭な愛国心に結びつく可能性があることや、家族愛の協調が現在では「家族の孤立」や「母性愛幻想」を生み出す可能性も指摘している。どうしても義務が強調され、権利や個人の視点が弱くなる、ということであろう。

また、教科書の問題として、小学校での「擬人化」を使った物語が、非科学的であり学問追究の場である学校にそぐわないこと⁴、自己犠牲や絶対服従が美化されるように見えること⁵、古いジェンダーバイアスの強調などが挙げられている。これらは、道德の内容に、現代の常識的な権利意識や平等、ジェンダー視点やLGBT問題などが意識されていないことへの批判であり、極めて当然の指摘であるといえる。

これらの批判に対する文部科学省の姿勢を見ていこう。まず、「道德」そのものを教えられるか、という問題に関して、「他教科等の『知識及び技能』とは異なり、知識として理解すること自体が目的ではなく、理解を深めて道德性を養うこと（下線筆者）が目標である」ことを示している。その際、「価値の理解は、客観的に観念的に理解することではなく、自分のこととして考え、自分の生き方の手掛かりとして理解を深めていくということ。」⁶として、あくまで道德性を養うこと、「すなわち道德教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習」のための学習過程であるとしている。そしてここでいう道德性とは、「道德的な判断力、心情、実践意欲」と態度となっている。

また、一方的な価値観の押し付け、個々人の良心による多様な価値観を否定し国や大人の都合のよい価値観に導くのではないかという批判に対しては、「道徳科で養うべき基本的資質は、多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢」であり、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることではない」とした上で、「発達段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』への転換を図る。」としている。つまり、単独の価値観に導くことなく、多様な価値観を認めつつ、その中で主体的に考え、自分の生き方に結びつける態度を育てることを求めている。すなわち、新しい学習指導要領が目指す、「主体的・対話的で深い学び」を実践するものとして、「特別の教科 道徳」を位置づけている。これはある意味、従来の「道徳」からの画期的な転換であると言える。

しかしその一方で、教えるべき内容が、4つの観点「主として自分自身に関すること」「主として人との関わりに関すること」「主として集団や社会との関わりに関すること」「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」について、小学校低学年で19、中学校で22の項目について年間35時間（小学校1年生は34時間）で教えなければならない、しかも教科書は、35の物語を掲載し、その一つ一つがどの項目に当たるかを綿密に配置しているため、一つ一つの主題を、検定教科書を基に教えるという物理的制約から、どうしても価値を教えるようになりやすいこと、議論ができるような発問や副教材などを考える準備時間が十分持てないこと、また評価についても、児童生徒一人ひとりの書かれたノート、作品、発言、態度などをいちいち記録し、それらを総合して文章で評価することが非常に手間と時間がかかることなどが実際に挙がっている。⁷

こうした批判に対し、文部科学省の示す道徳教育の方向性は、21世紀の新しい教育の在り方を示している。新しい教育計画では、ユネスコ・スクールなどの理念をもとに、Society3.0における知識伝達的な教育から、Society5.0における、主体的に自己をデザインする教育への転換であるという。⁸そのためにまず「主体的で対話的な深い学び」を提示し、「多様な価値観」に触れ、それらを受け入れつつ自主的に考え、自己の考えを深めていき、学びの基盤としての人間形成を目指すなど、次の時代に必要な人材像と教育像を目指しているといえる。こうした理念それ自体は、世界的な教育の流れに即したものであり、決して否定的なものではない。

にもかかわらず、なお現場での実践と、社会から期待されるものと、「教科化」によって道徳が本当に良い方向へ向かうのか、という危機感は拭いきれない。そこには、やはり道徳の教科化に社会が期待すること、現場が求めることとは異なる別の問題が隠されているからと言わざるを得ない。

（２）「特別の教科 道徳」の成立に関わる問題

「道徳教育」に対する反論として、こうした意見の対立は古くから言われてきた。たとえば 1958 年、「道徳の時間」の設置に関して、日本教職員組合などを中心に、「修身の復活」「再軍備への道」「戦前への逆コースを許すな」と言われた。また、1966 年、中教審答申に「期待される人間像」が発表された時も、「愛国心を強制することは軍国主義復活を目指すものではないか」という批判が多く出された。

谷田信一によれば、「道徳の時間」の設置された 1958～59 年ごろの論争において、「道徳の時間」に消極的な海後宗孝や、反対の立場の林竹二らと、少数の賛成派の大島康正らの議論がなされている。しかし、その時の賛成派の大島でさえ、「道徳の時間」は教科ではなく、「戦前の修身のように教育勅語の価値観を一方的に押しつけようとするものではなく 子供の自発的な判断力を育てさせるために、問答・対話・劇化などいろんな方法を用いて、教師も子供も一緒にたのしく考え合ってゆく時間をつくろうとするもの」と主張している。⁹つまり、「道徳の時間」が取り入れられた時から、「教科化」に対しては否定的な見解が強かったと言える。

それでは、「道徳」の教科化はどのようにして成立したのか。

教育基本法の改正は、第一次安倍内閣の下で行われたが、実際にはそれ以前の小淵内閣時から始まっている。その中の一つの流れに、道徳教育の強化という路線があり、その一つの現れとして「心の教育」の重視という観点で、2002 年に『心のノート』が配布される。これは教科書ではなく「副教材」としてであったが、実際には児童生徒の心に踏み込むもののように見られ、実質的に用いられないケースもあった。「心のノート」は 2013 年「私たちの道徳」と名を変えて、教科化の際の教科書の範型となっている。

実際に教育基本法を改正したのは第一次安倍内閣時の 2006 年である。この改正は、道徳教育に大きな影響を及ぼし、特に「前文や第 2 条では『勤労』や『公共の精神』といった内容項目と一致する用語が用いられたが、それに加え『伝統と文化を尊重』や『我が国と郷土を愛する』といった、いわゆる『愛国心教育』を示す文言が提示された」¹⁰との指摘もなされている。この点で、広田（2019）は、第 2 条「教育の目標」として「豊かな情操と道徳を培う」というふうに、道徳教育を教育全体の原則を定める教育基本法の中に入れられる、というおかしな枠組みが作られ、それが、のちの道徳教科化の流れを作る布石となっていると指摘している。¹¹

この教育基本法改正の際、安倍首相の意向で教育再生会議が行われ、そこで 2007 年に道徳教科化が提言される。ここで、2008 年に学習指導要領の改訂に対し、「愛国心、公共の精神、規範意識、家庭家族の役割、宗教に関する一般的教養の尊重などは全く重視されておらず」と、日本会議が文部科学省に申し入れを行い、圧力をかけたことを広瀬（2013）は指摘する。¹²

2013 年、大津いじめ自殺事件などを契機に、「いじめへの対応」を理由として、教育再生実行会議の第一次提言「いじめ問題へ等への対応について」において、道徳を「新たな枠組みによっ

て教科化」することを提言した。その後、文部科学省内の「道德教育の充実に関する懇談会」で審議され、同年 12 月 26 日に「今後の道德教育改善・充実方策について〈報告〉—新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために—」が出された。これを受けて 2014 年 2 月 17 日、中央教育審議会に「道德に係る教育課程の改善について」という諮問が行われた。¹³ 同年 3 月より道德教育専門部会を設置し 10 回に及ぶ審議を行い、教育課程部会、総会での審議を経て、同年 10 月に「道德に係る教育課程の改善等について」答申を行った。そこで道德の時間を「特別の教科 道德」（仮称）として位置付けることなどが示され、学習指導要領の改訂により 2018 年「特別の教科 道德」小学校で開始され、2019 年、中学校で開始されている。

こうした一連の経緯を見ると、やはり道德の教科化に、一定の保守的政治勢力の影響があり、それが現政権の意向として、「特別の教科 道德」の成立と実施を後押ししたという事実をみとめないわけにはいかない。

これに対しては、「教科化に至る過程での「首相の意図、ねらい」以外のファクターが十分に捉えられていないのではないか。」という村上（2015）の意見¹⁴もあるが、政治的な議論の中で、自由で民主的な人格形成よりも、公共の精神や規範意識が重視され、また愛国心や伝統文化をあえて強調している傾向を見れば、やはり 2006 年の教育基本法改正時に示された方向性に基づくものであることが見える。

そしてそれに対し、もう一方では「持続可能な社会の担い手」「主体的・対話的で深い学び」を志向する流れがある。この、一見矛盾する 2 つの方向性の中で「特別の教科 道德」が成立し、それが現実に教育現場で日々実践されていることに、深い懸念を抱かざるを得ない。とりわけ宗教教育の立場からは、人間観の違い、宗教が道德において前提される価値を超えた世界からの視点を持っていることにより、いわば、道德を超えた立場から人間と人間の問題を考えることになる。その時、この矛盾はどう現れるかという点を、次章において検討したい。

2、宗教教育の立場からの視点と人間観の相克

（１）「道德」と「宗教」

無論、宗教と道德は人間に対し、善や教育、諸価値についての共通部分を多く持っている。今回の道德の教科化においても、たとえば教育の目的を人格の完成としている教育基本法の姿勢や、公正さや社会正義の尊重、他者への寛容や隣人愛・慈悲などの理念は、宗教教育の立場からもこれまでも強調されてきたことである。その意味で、戦後、宗教を建学の精神とする私立学校においては、学校教育法施行規則第 50 条 2 項及び 79 条の規定により、「道德」に替えて「宗教」の時間を置くことが認められてきた。キリスト教主義学校の場合、多くは「聖書科」と呼ばれる。

しかし、そこにいくつかの相違がある。宗教の基本的な視点は、その根底となる人間観において、異なっている。第一に、それは、人間を超越的な基礎づけで見ることから、人間の尊厳が、

たとえば神の創造に由来し、すべての人に与えられているとする。ただし、今日では日本国憲法にも取り入れられている普遍的な基本的人権という思想に反映されていることから、人間の尊厳自体を否定することはあり得ない。ただしその発想自体は尊重されるべきであろう。

第二に、世界を創造主や縁起の視点から見るところから、平和など、国家を超える視点と価値観を持つ。ときに国家は相対化され、たとえば戦前のような天皇制国家への絶対的服従に対し、抵抗・反対が行われる場合がある。

第三に、宗教観の相違。キリスト教やイスラム教の場合、絶対的な神の創造という前提がある。しかし「特別の教科 道徳」においては、宗教そのものは語られず、「生命や美など、人間の力を超えたものに対する畏敬の念」と言われている。これは普遍的宗教性という範疇を用いて理解すべき点といえるだろうか。ただし、この差異は大きい。

たとえばキリスト教では畏れを抱くのは創造された神に対してであり、被造物自体に畏敬の念を抱くのではない。心を打たれたとしても、それはすべての創造の源である神への畏敬と感謝である。キリスト教的な視点では、「畏敬の対象」は非人格的な自然や生命そのものではない。その点で、汎神論的な宗教観を前提とする日本の伝統や文化と異なる宗教性を持っている。

第四に、したがって、キリスト教やイスラム教の場合、他宗教における宗教行為や宗教的慣習が、耐え難い宗教的良心を感じるものである場合がある。日本の場合、習俗化した宗教行事などへの参加を求められる場合があり、学校現場でも例外ではない。たとえば「七夕」「盆踊り」や「神社の祭り」など、地域に伝わる伝統行事と理解されやすいが、キリスト教やイスラム教の場合、それは「偶像崇拜」につながる行為と解され、参加を強制されることに良心における苦痛を感じる場合がある。それは憲法にも定められる良心の自由、信教の自由であるが、その侵害となることの認識が十分でない場合がある。日本の場合、汎神論的な宗教観が強く、こうした宗教的良心の基づく行為が、しばしば少数者にとどまることもあり、逆に宗教的な狭量さと受け止められ、誤って宗教的寛容を「求められる」場合すらある。¹⁵

第五に、最も重要なことだが、神の創造という前提から、キリスト教の場合、個々人の人格的決定をなす中核としての「心」あるいは「主体性」とも呼ぶべき内的人格を重視する。それは誰によっても侵害されてはならない、神とその個人が向き合う場所でもある。それゆえ、個々人の決定は尊重されなければならない。多くのキリスト教主義学校が、児童生徒の自主性や個性、自由を尊重する校風であるのはそのためである。しかし、改正された教育基本法が、「公共の精神」を重視し、集団のきまりを守り、国を愛する心を強調する時、そうした「個」の尊重というキリスト教的な教育姿勢に背馳することが起こるのではないか。無論、日本国憲法は、国民の思想・良心の自由、信教の自由を保障している。しかし、「道徳」の教科化によって、そうした国民の権利に対する侵害が起こり、しかもそれが「公共の精神」の名の下に正当化されるという危険があるのではないか。

現状では平成 27 年 3 月の文部科学事務次官通達によって、「宗教」を「道徳」の代替とする措置は継続されている。しかし、「宗教」と「道徳」の求めるものが必ずしも一致しない場合、宗教を建学の精神とする私立学校において、道徳が教科化されることで問題となりうることは、次のようにまとめられるだろう。

第一に、今後も「宗教」は「道徳」に替わって開講することが可能であるか。

第二に、「道徳」において「宗教」はどのように扱われるか、それは普遍的な宗教性といえるかどうか。

第三に、「宗教」は「道徳」や「教育」にいかに関与しうるか。

これらについて、歴史を随時参照しつつ、考えていきたい。

（２）「宗教」科目の問題

第一の点について。形式的なことでは、もし「宗教」を「道徳」に置き換えるならば、宗教を教えること自体の教育課程上の意義が薄れるのではないかと指摘がある。¹⁶ また、道徳が義務教育段階で学ぶべき教科となった場合、「宗教」をそれに替えることができるか、また逆に、宗教が道徳の代替でなかったとしても、使用義務のある「教科書」のある「道徳」に比べ、「宗教」には検定教科書もない。キリスト教主義学校では「聖書科」として聖書を基に教えている。¹⁷ それでは、公立学校では無償給与されている道徳の教科書を受けることができないのは公平性の原理に反しないか、というものである。¹⁸

こうした外部からの意見に対し、実際のキリスト教教育の現場から、森孝一（2014）は、この教科化に対する懸念をいち早く示した。なぜなら、キリスト教主義教育の私立学校にとっては、戦前の「文部省訓令第十二号」問題という経験があったからである。「訓令第十二号」とは 1899 年（明治 32 年）に出された、宗教教育を禁じる法令である。その内容は、もし宗教教育や礼拝などの宗教儀式を行うならば、「学校課程に関し法令の規定ある学校」に止まることはできず、各種学校となり、たとえば男子の場合、徴兵猶予の特権も受けられなくなる、という事件である。¹⁹ そのため多くのキリスト教主義学校は学生確保も危うくなり、事実閉校したケースも多かった。

そうした事実から、森は、道徳が教科化された後の動きについて、3 つの立場を示す。①、道徳の教科化を無視して現行通りの宗教科の教育を行う。②、宗教科は廃止して、道徳科を設置し、教科書を使う。③、宗教科を道徳科の代替とし、宗教科の中で「わたしたちの道徳」を使う、の 3 つである。これらの選択肢を示しながら、このうちの③の選択を取り上げ、たとえば「愛国心」の問題について、「私たちの道徳」を用いながらも、キリスト教的な世界や国の問題を考えさせることを提案している。つまり、「国を愛すべし」ではなく「自分たちが愛したい日本とは何か」を考えることから共に議論し考えていくことを提案している。なぜなら「道徳科の授業において、

また学校教育において、このような問題について、自由に生徒が意見を表明し、それが尊重され、活発な議論が行われ、生徒がそれぞれ自分の考えを形作っていく。そのような教育が保障されていくこと」が、教育全体において守るべき、失ってならないものであるからである、と森は主張する。²⁰

しかし、教科化された場合、四領域 19～22 の項目の全てを教えることが強制されないか。あるいは「宗教」のほかにさらに「道徳」を教えることを強制されないか、という懸念は払拭されないままである

これに対し、大川洋は、否定的な見解を示す。大川（2015）は、「私たちの道徳」において、キリスト教的人間観や世界観に適合しない内容を 5 点あげている。²¹それは、第一に、「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」の対象として、自然を提示していることである。キリスト教の立場からは、対象は、「自然ではなく、私たちに語りかけ働きかけてくる人格神」であるとしている。

第二に、伝統と文化を大切にすると項目で宗教行事に触れていること。つまり、道徳の内容に宗教的な要素を混在させることの問題性を取り上げている。ここではしばしば、伝統の名の下に、そのものの持つ宗教性を考慮しない（例、正月の鏡餅、七夕の星祭等）ことが多くあり、それが個人の持つ宗教的良心に触れることが懸念される。²²

第三に、生命を大切にすると項目で特定の宗教間が語られている。ここではアフリカゾウの死に対する儀式と、お盆の儀式を並列させ、同様のものと説明している項目に対し、キリスト教では「人間が死者の精霊と交わるような死生観はない」と断言している。²³

第四に、人間の弱さや醜さが克服する対象としてしか描かれぬ点を挙げる。つまり、キリスト教では、弱さに対する考え方は多種多様であり、「人間は弱いまま、醜いまま、神の深い愛の対象である」というキリスト教の中心的な主題との差異を挙げている。²⁴

第五に、自分を輝かせることを強調していること。自分を輝かせることが人生の目標であるように強調されているが、キリスト教的にはそれは究極目的ではない。²⁵

さらに大川は、「教科化」において、4 つの懸念をまとめている。

第一に、「教える」こと自体の問題。徳は教えられるものではなく、自ら学びとるものであり、そのような自己教育を支援していくのが道徳教育の在り方である、と語る。²⁶

第二に、評価が入ること、児童生徒が、本音と建て前の区別を学ぶことになるという懸念が起こること。第三に、教科書検定の問題。検定基準によっては、価値観の押し付けや一つの価値を絶対化する危険性があること。第四に、教員養成において、教育実習（小・中）において道徳の研究授業が必修化された場合、道徳の授業のないキリスト教学校では、教育実習ができなくなる恐れがある。

大川の指摘は、道徳の教科化自体に反対する声と重なる部分もあるが、キリスト教主義学校が

その特色であるキリスト教的な世界観、人生観を伝えようとするとき、あるいは公立学校や、他の宗教主義学校においても、自らの宗教的良心に基づく生き方をしたいと望む児童生徒がいるとき、起こってくる問題である。それらに対し、「道徳」の学習指導要領では、「寛容」が求められているが、教師がそうした宗教的良心や多様性を理解できず、無意識に「みんなと同じになぜできない」「こだわる必要があるのか」という姿勢をとった場合、少数者の良心そのものが集団から排斥され、結果として「いじめ」や「差別」を生み出したり、それらを容認するようになったりはしないか。あるいは、国際理解ということで、外国人児童・生徒の場合、多文化という文脈で受け入れられることが、日本人児童・生徒の場合、「日本人のくせに」「日本人なら～すべき」という意識につながらないだろうか。とりわけ、「我が国の伝統と文化の尊重」を言われるとき、それが憲法にも認められている個人の宗教的良心の自由に対する強制になるのではないかと思われる。さらに、「道徳」免許の問題は、運用を誤ると、キリスト教主義学校では教育実習ができず、将来「宗教」の免許を持つ教員を養成できなくなり、キリスト教教育の独自性を保つことが困難になる点を、大川は指摘している。

また、伊藤（2014）も、2006年の改正教育基本法において、「態度」が重視され、人間の内面が強調されていないことに対し、「個人の尊厳性尊重はなく、（能力主義にかかる個人の価値の尊重はあるものの）人権の尊重は不思議なほど一語も出てこない」こと²⁷、つまり、道徳性の涵養と言われるものが、基本的人権の尊重、そこに見る人間の尊厳を守ることと必ずしもイコールでない発想に基づいていることを指摘している。

つまり、道徳教育の教科化において、その目的や方法が誤って理解されれば、憲法に保障されているはずの信教の自由や良心の自由に関わる問題が起こりうることが深く懸念されている。そして、教育基本法においても、その内容は個別の法律によるところが多いので、法律に定められれば、そのまま内容的に強制される可能性もある。そうしたことが一切ないと言い切れないのは、道徳教育の向上を目指す教育者の意図とは裏腹に、「道徳の教科化」を主張してきた政治的な力によって教育の枠組みが作られてきたことへの懸念である。

伊藤も主張するように²⁸、キリスト教教育は、独自の立場からの人格形成、人権の尊重、民主的な教育内容を求めてきた。これは日本国憲法や教育基本法に基づく教育の精神であり、またキリスト教以外の人にも広く社会的な良い影響を与えうるものである。むしろ人格教育としての性格を、より鮮明に出していきたいというものである。

こうしたキリスト教教育の現場からの声は、決して無視されてはならない。それは、今回の教科化された道徳の内容として、多様な価値観を知り、その中で主体的に自分の考えを深め、また異なる意見を持つ他者との理解によって、よりよい生と持続可能な社会の発展に寄与することが求められるが、こうした点からも、独自の世界観を持ちそこからこうした価値にコミットする可能性を持つ立場を認め、そこからよりよい相互理解や創造に向かうことは当然であろう。し

かし問題は、その方向性や根底となる価値観が、きわめて政治的な力で動かされやすく、その結果、これらの教育の意図とは正反対の、国家による価値の強制や、その結果として教育内容の統制につながる可能性があることである。

キリスト教主義学校は、第二次世界大戦における国の宗教政策により、その信仰や教育に深い痛手を受けている。たとえば「大阪憲兵隊事件」がある。これは、1938年3月3日、大阪憲兵隊特高課長の名前で、大阪府下のキリスト教主要教派とキリスト教主義学校に、「キリスト教の神とは」「八百万の神に対する見解」「天皇とキリスト教、教育勅語と聖書」など13項目にわたる質問状が出された事件である。²⁹つまり、単に軍部に反するというのではなく、キリスト教が「反国体」であると追究することにより、「国体」と矛盾する教えや宗教行為を認めない、つまり「国民一般もまたこの『国体』の中でのみ存在しうることになった」³⁰と言われるように、キリスト教は監視、統制されるものとなった。しかし、それはキリスト教のみならず、仏教や他の宗教もまた、「国体」と矛盾しない限り存在が容認されるものとされてしまったのである。そのためキリスト教主義学校は、第二次世界大戦のさなか、国策により宗教行事に制限を受けたり、本来キリスト教的でない神社参拝等の行事をしなければならなかったりと、国の政策に対し、警戒する意識が強い。たとえばプール学院は、1939年の宗教団体法の制定により、キリスト教会と学校が軍部の統制下におかれるようになり、学校名も、創立者の外国人の名を冠することは許されず『聖泉』高等女学校とせざるを得なかったと記されている。³¹また伊勢神宮の参拝、生国魂神社への戦勝祈願がなされるなど、キリスト教主義と相反することもせざるをえなくなった。³²また1944年には、聖書讃美歌を所有することも許されなくなり、讃美歌の「聖国」は「皇国」と変えさせられたことなどが記されている。³³また信愛女学院においても、1940年には外国人校長を廃止すべしということで、日本人校長への交代を余儀なくさせられている。³⁴さらに1941年には、学内の十字架や聖像の全て撤去するよう命じられ、同年9月には、カナダ人の修道女が神戸に抑留されている。³⁵しかし、同時期に大阪で女子教育を展開していた大谷学園の校史などには、記録が一部欠落しているにせよ、こうした記述はない。当然、キリスト教は一神教であるゆえに天皇制と教理的に軋轢を起こす可能性があること、また外国とのつながりが強いことから、国家から警戒と管理の対象とされ、それが私立学校の教育への介入となって、建学の精神に基づく教育に困難があったことがわかる。

こうした証言からも、キリスト教が、戦争時のような軍国主義や天皇制の絶対化などに繋がる動向に敏感になるのは当然と言えよう。キリスト教の場合、学校により幾分の差はあるものの、「神に創造された人間の尊厳」「神に対する一人ひとりの人格の尊重」「国際精神」「平和」「自由」といった教育の基本姿勢や校風を生み出すものがある。そのため、第二次世界大戦時には厳しい監視下に置かれることになった。そして戦後、キリスト教主義学校は、自由と民主主義を育てるという校風を一層強めることとなった。

こうしたキリスト教教育の側からの声を生かし、「道德教育」そのものが、その目指すところを誤ることがないように、われわれは注意深くあらねばならないと思う。

（３）宗教及び宗教教育からの貢献の可能性

それでは、現在の「特別の教科 道德」に対し、宗教及び宗教教育はどのような貢献をなしうるのか。岩田（2007）は、宗教教育を宗派教育、宗教知識教育、宗教的情操教育という３つのカテゴリーに分けて考察する。³⁶まず、宗派教育は特定の宗教に立脚するものであり、国公立の学校では行うことはできない。第二の宗教知識教育は学校でするには問題はないと言っても、現場の多くの教員は、宗教を授業で取り上げることを躊躇しがちである。そして、第三の宗教的情操教育については、最もデリケートな問題をはらんでいる。積極的に宗教的情操教育を行うべきという考え方³⁷に対し、そもそも公立学校では、宗教的情操教育自体が認められていないという説もあれば、そもそも特定の宗教によらない宗教的情操教育は不可能だという説もある。しかし、現在の「特別の教科 道德」の学習指導要領によれば「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」が入っている。そしてそのルーツが、1966年の中央教育審議会答申の別記として発表された「期待される人間像」において、「畏敬の念が宗教的情操の根幹にあるものとされた」³⁸ことを指摘する。それを中心になって作成したのは、京都学派で高名な哲学者の高坂正顕である。

高坂がこの「期待される人間像」で描こうとしたのは、次のようなものである。つまり、そこには戦後の日本人の課題として「世界における日本人としての確固たる自覚」³⁹を求めるとともに、第二部「日本人にとくに期待されること」として個人としては１）自由であること、２）個性を伸ばすこと、３）自己を大切にすること、４）強い意志をもつこと、５）畏敬の念を持つこと、が挙げられている。そして「すべての宗教的情操は、生命の根源に対する畏敬の念に由来する。われわれは自ら自己の生命をうんだのではない。われわれの生命の根源には父母の生命があり、民族の生命があり、人類の生命がある。ここでいう生命とは、もとより単に肉体的な生命だけをさすのではない。われわれには精神的な生命がある。このような生命の根源すなわち聖なるものに対する畏敬の念が真の宗教的情操であり、人間の尊厳と愛もそれに基づき、深い感謝もそこからわき、真の幸福もそれに基づく」⁴⁰としている。高坂によれば、「人間は自己の真実の生命の根源を普通に神と呼ばれている何らかの超越的なかわりあいにおいてもっている」⁴¹とされる。

こうした生命観は、高坂自身は「世界の代表的な宗教や哲学思想」に現れているものとしているが、少なくとも、そこには日本の伝統的な宗教観、生命の連続性や自然の中に神的なものを見出すアニミズム的な世界観や、死者と生者が交わるという盆や彼岸の行事あるいは祖先崇拜のような、生命の連続性と仏教的な世界観の結びついた独自の宗教性に基づくものである。

現行の学習指導要領には「人間の力を超えたもの」を、「自然や美」としているが、その根底

にはこうした高坂に代表される京都学派の自然観と宗教観であるのではないだろうか。それは、たとえばキリスト教のように絶対的な創造者であり支配者、かつ人格的な神を想定するものではない。あるいは仏教の中でも、釈迦の悟りにある徹底した無神論、死後の輪廻転生すら否定する厳しい宗教観とは一線を画するのではないか。

こうした歴史的経緯からしても、ここで言われる「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」が、単に宗教的情操、心情的なものに関わるとは断言できない。それらはやはり、天皇崇拝や神道的な宗教観とつながることが考えられる。

事実、高坂の「期待される人間像」における「愛国心」の問題は、やはり天皇制に結びついている。愛国心の対象となる国家を天皇に結びつけ、「日本国の象徴である天皇を敬愛することは、その実体たる日本国を敬愛することに通ずる」⁴²と論じている。これでは、いかに「正しい愛国心は人類愛に通じる」と言ってもその論理的必然性は不十分であり、そもそも人類に対する視点が見られないのではないか。

ちなみに、これらは天野貞祐が 1953 年に公刊した「国民実践要領」にも書かれており、それが高坂のほか、高山や西谷啓治らによるものであったので、その類似性は必然であったと言える。

このような「期待される人間像」については、当時、愛国心教育や天皇崇拝に繋がるものとして批判を受けた。しかし、その文言と精神が受け継がれていることは明白である。これに対し、「生命の根源すなわち聖なるもの」の表現が除かれたもので、「神や宗教心が抜け落ちている」という指摘もあるが、私はそうは思わない。むしろ「神」や「宗教」の語を用いないことで、かえって「宗教ではない」建て前により、それが宗教的な良心に関わるようなことであっても、「宗教ではない」と見なされ、その重要性や良心への抵抗が普通と見なされなくなる危険性がある。すなわち、「宗教でない」はずのものが宗教的良心を侵害するということが出てくる。

それゆえ、岩田は、今日の「道徳」において、「期待される人間像」に見られる宗教的情操は異なった形で、「宗教的なもの」としては表現されず特異な仕方で入り込んでいる、と理解している。⁴³そして現在では、「自然」や「美」が「人間の力を超えたもの」に対する畏敬の念の前におかれていることを注目しなければならない。⁴⁴岩田は 2007 年当時の道徳の諸教材を比較検討することで、そこにおける普遍的な宗教性の萌芽を見て取る。そして、項目（1）「自然を愛し、美しいものに感動する豊かな心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を持つ」、項目（2）「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」、項目（3）「人間の弱さを克服する強さや気高さがあることを自覚し、生きることの喜びを見出す」といった各項目の事例を考察している。それはたとえば、「小雪と椎の木」という物語において、自然の神秘さや生命の有限性から、「人間の力を超えたもの」への共感が育まれる鍵として、人間の「有限性の自覚」があることに見いだされる。⁴⁵また「弱さや醜さを克服しようとする生き方を選び取る」ことのできる道徳的判断力を高める」ことを目的とする教材として「二人の弟子」が取り上げられて

おり、これは真面目な修行僧が自己の心中にあった暗い気持ちや自己の心の弱さに気づくという物語であるが、これは「畏敬の念」よりもむしろ「人間存在の深み」に迫っているのではないかと指摘する。⁴⁶

しかし、実際の授業の中で、こうした扱いがなされるかどうかは、教員の資質や裁量によることも多く、これらを中学生に理解させることは非常な困難があると言えるだろう。

実際に「道徳」の中で「宗教性」の深さを伝えることは、確かに困難が多い。しかし、こうした人間性に対する洞察、弱さや醜さを正面から見つめるということは、確かに宗教の側から、道徳を生きたものにしていくための一つの視点となるであろう。

もう一つは、宗教が人間の多様性を理解するために非常に大切な要素を示すことである。

大まかに言って、仏教の立場からの発言は、宗教に対する寛容の精神や、開かれた宗教性に対する理解が不足していることを指摘する立場、公教育における宗教教育の中立性を担保しつつ宗教教育を道徳教育に生かそうとする立場、仏教が普遍的な道徳性の涵養に役立つことを主張する立場などがある。

高橋（2018）は、これまでの道徳教育が、戦前の修身科以来の「特定の価値」を教えることであったのに対し、新しい「道徳」が、2014年10月21日の中高教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」において、修身科以来の「特定の価値観」に対して「対極」と言い切って「多様な価値観」を前提とすると明言されており、この論点は、学校教育法施行規則改正にあたってのパブリックコメントの回答でも強調されており、また文部科学省の『学習指導要領解説』でも同様に強調されていることに注目する。⁴⁷

すなわち、特定の価値観を押しつけるのではなく、多様な価値観を理解し共存していくことが目的であるなら、宗教が社会で果たしている役割や、宗教に対する寛容の態度などについて、宗教に対する理解を深める必要があるのだが、それが十分なされていないことを懸念している。⁴⁸ そのため、「国公立の学校における道徳教育においても、教育者は教育基本法の定めるとおりに『宗教に関する寛容の態度、「宗教に関する一般的な教養」、「宗教の社会生活における地位」を尊重して、現実の宗教や読み物教材としての宗教教材を取り上げることが求められる。従来の道徳の副読本や今回の教科用図書は、直接に宗教に関する事実や読み物を掲載することが少ないのであるが、多様な価値観の対立を踏まえて寛容を獲得していくためにも、正面から宗教を取り上げる必要があると考える。』⁴⁹ というふうに、宗教的寛容が多様な価値観の立場からの寛容を理解するためにも必要と考えている。そのためには、開かれた宗教教育が、自由な教育の保障された私立学校から進められることを期待している。⁵⁰

あるいは、仏教の立場からは、「命の大切さ」について、仏教的な「生死（しょうじ）」の感覚を取り入れることによって、生命の尊さを生徒たちの心に響くものとすることができるのではないかという提案もなされている。⁵¹ ただし、これらを直接授業内容とすることは困難が伴うが、

宗教的な生命観の違いを理解することは必要であると考える。

あるいは、仏教的な修行観に基づくが、人間形成（自己形成）に対する行＝修行と定義したうえで、修練とは、意識的及び無意識的な動作から選択・洗練・体得された行為様式である「型」に定位しつつ自己を形成する働きであるとして、そこで「心」「技」「体」の統一を目指しながら、精神的かつ身体的に自己を修練し修養していくこと⁵²を主張する。すなわち、良き行いをするにしても、身体的訓練が必要であるとする。すなわち、身体性の視点が入ってくる。無論、こうした修行を実践することは公立学校では不可能であるが、そうした視点からの宗教理解を深めることは必要であるだろう。

そしてキリスト教主義教育においては、やはり児童生徒の「個」の尊重、自由を守るということが、最も大きな貢献であると言える。いわゆる「日本人」だけでなく、様々な文化的背景や歴史的背景を持つ子どもたち、その多様性と多様な価値観を共に受け入れ、理解し、その中からよりよいものを見出し、共に新しいものを作り出していく、そうしたことの根底には、徹底的に「個」を尊重することがある。現代では特に、自分の意見を公にすることをはばかる子どもたちが多く、自分の意見を言わず多数に流されやすい傾向がある。まず、異なる個性や人格を持つ一人ひとりが、神に愛された存在であると肯定し、受け入れることから、自尊心や自己肯定が生まれる。そうした自己への信頼がなければ、異なる価値観を受け入れることは難しい。自分に自信がないと、違うものが自分を否定すると感じてしまう。それゆえ、多様であればあるほど、一人ひとりを尊重していく、こうしたキリスト教主義教育の根本は、こうした未来志向の教育に最も貢献しうると考える。

すなわち、宗教教育の道德教育への貢献の可能性は、多様な価値観を具体的に示し、世界観を深めることにあると言えるのではないか。その中で、様々な価値は、児童生徒らにとっても、深い人間理解を進める良き機会となり、自らの生き方について考えを深める機会となるであろう。

終わりに

以上見てきたように、宗教教育は必ずしも「特別の教科 道德」と同一ではない。しかし、今回の学習指導要領に見られるように、「特定の価値観」から「多様な価値観」への転換という原則が守られ、児童生徒らが、与えられた教材の内容をうのみにするのでなく、それをもとに多様な価値観の理解につながるよう、「主体的・対話的で深い学び」という方向性が維持されるならば、そこで宗教は、独自の世界観・人間観に基づく体系的な価値観として、その多様性理解への大きな助けになる。そのうえで、共生、協力といったことも生まれてくるであろう。

ただしこれらには全て、その前提が守られるという条件が付く。すなわち、政治的な中立性と教育の自由、現場が子どもたちと向き合って裁量する自由と物心両面のゆとりが保たれなければ、道德教育は容易に価値観の統制につながる可能性を否定しきれないのである。しばしば言わ

れる政治と教育行政のギャップ、現場の労苦と子どもたちの現状、親や地域の期待と教育現場の現実、そうした現状の中で、それは多くの困難を持たざるを得ないが、それでも 21 世紀に生きる児童生徒にとって、いま、必要な課題である。世界的に見て、日本の宗教事情は特殊と言えるかもしれないが、いまこそ 21 世紀を拓くための道德教育の可能性を求めるには、宗教はあえて、その独自性を保ち、その深い人間観を発信していくことが求められているのではないだろうか。

本稿は、2019 年 9 月 14 日、東京・明治大学において行われた「未来の先生展」において、日本学術会議第一部哲学委員会「哲学・倫理・宗教教育分科会」が主催して行ったシンポジウム「道德教育はどうあるべきか? : 教科化・評価・教科書を点検する」における発表を基に加筆修正したものである。

引用・参考文献

- 1 池田賢市 「道德教育の歴史と『教科化』の危うさ」(『社会運動』2019 年 4 月 No. 434、一般社団法人 市民セクター政策機構、73 頁。
- 2 同、78 頁。
- 3 大和久勝、今関和子編著『どうする? これからの道德—「教科」道德への対抗軸を探る』クリエイツかもがわ 2018 年、51 頁。
- 4 同上、75 頁。
- 5 同上、87 頁。
- 6 「中学校学習指導要領 特別の教科 道德(道德科)のポイント」 文部科学省 初等中等教育局 教育課程課教科調査官 澤田浩一による資料 https://www.nits.go.jp/materials/youryou/files/024_001.pdf
- 7 日本道德教育方法学会、2019 年大会シンポジウムでの報告及び、2019 年 8 月 1 日桃山学院大学教員免許更新講習「道德教育」における現場教員の意見より。
- 8 西野真由美 2019 年日本道德教育方法学会 シンポジウム資料より。
- 9 谷田信一 「日本の教育制度師における道德の教育課程—『道德の教科化』の問題をめぐって—」大阪産業大学論集、人文・社会科学編 第 22 巻、42 頁。
- 10 酒井郷平・田中奈津子・中村美智太郎 「道德教育の史的変遷と現代的課題——道德科における情報モラル教育の可能性——」静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学篇)第 67 号(2017 年)、107 頁。
- 11 広田照幸「安倍政権が進めた道德の教科化 多元的な価値観による転換を」、『社会運動』市民セクター政策機構、2019 年 4 月 No. 434、86 頁。
- 12 広瀬信「道德教育の歴史に学ぶ—道德の教科化を考えるために」(教育科学研究会編『教育』)812 号、2013 年 かもがわ出版)、50 頁。
- 13 この時、中教審への諮問においても、「教科化」の是非は審議せず、いきなり内容を検討させるといふ、強引でイレギュラーな手段をとったと、広田は指摘する。前掲論文、87 頁。
- 14 村上純一『『道德』教科化の政策過程に関する一考察 : 『教育再生会議』での議論に焦点を当てて』文教大学人間科学研究第 37 号 2015 81-88 頁。
- 15 宗教的少数者の人権について、1977 年津地鎮祭訴訟最高裁判決における、藤林益三氏の指摘は今日も傾聴に値する。 http://www.courts.go.jp/app/files/hanrei_jp/189/054189_hanrei.pdf
- 16 林泰成「特別の教科 道德」と宗教による代替措置『キリスト教教育論集』第 27 号、2019 年、45 頁。
- 17 ただし、水口(2015)によれば、キリスト教学校同盟加盟校などの努力により、1957 年に中学校、

高校用のテキストを作成している。水口洋「道德教育とキリスト教」キリスト教教育論集第 23 号、2015 年、214 頁。

18 林、2019 年、47 頁。

19「京都・宗教論叢」京都・宗教系大学院連合発行 第 10 号、2014 年、7-8 頁。

20 同上、11 頁。

21 大川洋「指定討論要旨 道德の教科化とキリスト教教育：韓国の報告を受けて（第 26 回学会大会講演・指定討論報告 キリスト教学校と道德教育）『キリスト教教育論集』第 23 号、2015 年、209-210 頁。

21 同上、210 頁。

22 同上、211 頁。

23 同上、211 頁。

24 同上、211 頁。

25 同上、211 頁。

26 同上、212 頁。

27 伊藤悟「キリスト教学校における『道德教科化』問題の切り口」『キリスト教と文化』（青山学院宗教センター）第 30 号、72 頁。

28 同上、74-75 頁。

29 原誠『国家を超えられなかった教会—15 年戦争下の日本プロテスタント教会—』日本キリスト教団出版局、2005 年、86 頁

30 同上、86 頁。

31『プール学院創立 100 周年記念誌』（1981 年）、14 頁。

32 同上、15 頁。

33 同上、15 頁。

34『信愛百年 遥かなる光への道 1884—1984』（1984 年）、36 頁。

35 同上、36 頁。

36 岩田文昭「道德教育における＜宗教性＞」、『現代宗教』、秋山書店、2007 年、86 頁。

37 たとえば相沢伸幸によれば、宗教的中立性を担保した形での「心の理論」によって可能であるとする。

「道德科における宗教的教育の可能性についての一考察」、『日本仏教教育学研究』第 26 号、2018 年、174 頁参照。

38 岩田、2007 年、87 頁。

39 行安茂、廣川正昭編『戦後道德教育を築いた人々と 21 世紀の課題』教育出版、2012 年、29 頁。

40 同上、29 頁。

41 同上、30 頁。

42 同上、32 頁。

43 岩田、2007 年、87 頁。

44 同上、90 頁。

45 同上、98 頁

46 同上、99 頁。

47 高橋陽一「特別の教科である道德と宗教教育の動向」、『日本仏教教育学研究』第 26 号 2018 年、186 頁。

48 同上、193 頁。

49 同上、195 頁。

50 同上、196 頁。

51 永井俊道『『特別の教科 道德』に宗教科教育の要素を取り入れるために—『正法眼蔵』に見られる道元の生死観から考える—』『駒沢大学仏教学部論集』第 47 号、2016 年、219 頁。

52 笹田博通「道德・宗教・教育—仏教教育学の視点において—」『日本仏教教育学研究』第 26 号 2018 年、87 頁。